

26

l'école nouvelle
française

MAI
1954

- *Vers une rénovation de l'Enseignement du Latin ? (XXX).*
- *Notes d'Actualité.*
- *Bibliographie.*



L'ÉCOLE NOUVELLE
FRANÇAISE

VERS UNE RÉNOVATION DE L'ENSEIGNEMENT DU LATIN ?

AVANT-PROPOS

Il y a longtemps déjà que nous pensons à publier un Cahier sur le problème pédagogique auquel est consacré celui-ci. Car il s'agit d'un problème pédagogique, et non idéologique, si respectable que soit sur ce point une tradition séculaire, à laquelle on a pourtant le droit de réclamer ses lettres de créance. Au milieu du XX^e siècle, le latin ne peut plus être cette idole à laquelle trop d'élèves encore sont offerts en sacrifice, et que dérobent un peu aux yeux la fumée de l'encens de ses dévots. Le latin est matière d'enseignement et, nous dit-on, instrument de culture. Ainsi il intéresse l'éducation nouvelle qui se doit d'essayer de constituer une pédagogie du latin, c'est-à-dire de rechercher quels moyens d'approche peuvent être mis à la disposition d'un enfant de 11 ans auquel cette discipline est pour la première fois présentée. Quelques-unes de ces approches ont été déjà tentées, on en propose ici une nouvelle.

L'auteur en a tenu à garder l'anonymat. Par mesure, non de prudence, mais de précaution. Il a voulu éviter ces arguments ad hominem dont l'esprit de parti est si souvent tenté de se servir quand il s'agit de questions brûlantes, et celle-ci l'est au premier chef. Ainsi on n'aura pas égard à ce qu'il est, mais seulement à ce qu'il écrit.

Roger COUSINET.

« L'enseignement du latin est, comme tout ce que vit et veut vivre, soumis aux conditions changeantes de la vie et à la nécessité d'une perpétuelle adaptation ».

(Instructions officielles 1938).

Le but essentiel de cette étude est de servir la cause des études latines, menacées par une désaffection grandissante. De partout s'élèvent des cris d'alarme contre leur abandon progressif. Tous les ans s'accroît le fléchissement des effectifs dans les sections classiques, et le caractère décevant des épreuves du baccalauréat. Même ceux qui admettent encore que le latin est un irremplaçable instrument de culture, se demandent si le temps qu'on lui consacre n'est pas, en définitive, du temps perdu, eu égard à la minceur des résultats obtenus.

Cette situation s'aggravera aussi longtemps que nous n'aurons pas fait l'effort d'adaptation nécessaire en choisissant des techniques d'enseignement qui ont fait leurs preuves, et répondent aux besoins de la situation actuelle (horaires réduits, concurrence accrue des autres disciplines, etc.) vouloir maintenir celles qui ont réussi hier, c'est vouloir s'installer dans une diligence pour rattraper un autobus.

Faisant état des recherches et expériences entreprises dans ce domaine depuis les classes d'orientation de Jean Zay et les « classes nouvelles » nous voudrions montrer ici, d'abord les causes de la stagnation des études latines dans l'enseignement secondaire — ensuite les voies suivies avec succès par les novateurs — enfin, à la lumière de leurs réussites, dégager le principe sur lequel peut s'appuyer, d'ores et déjà, une rénovation d'ensemble.

Un modeste opuscule de couleur bleu pâle.

Au temps héroïques des classes nouvelles — devenus aujourd'hui des temps presque mythiques, mais il y a des « mythes » constructifs — l'A. N. E. C. N. E. S. (1) avait fait paraître sur le Latin un numéro de son organe mensuel. Sous un format réduit et leur mince couverture d'un bleu fané, ces quarante pages présentaient une densité remarquable d'informations et de suggestions. Depuis lors, bien d'autres articles ont paru sur le même sujet (2). Mais quel que soit l'intérêt que présentent les expériences ainsi décrites, on en est resté au stade de la discussion et des expériences sporadiques : procédés, recettes, essais, idées souvent heureuses mais limitées... On n'a pas vu apparaître une vraie méthode capable de remplacer la méthode traditionnelle en fonction de laquelle sont conçus les manuels contemporains, et c'est pourquoi, en dehors de quelques changements de surface, ceux-ci sont restés ce qu'ils étaient : conçus uniquement pour la méthode déductive d'exposition. Quant aux essais faits en marge de cette méthode, ils n'ont pas encore provoqué ce mouvement d'ensemble, cette adhésion, ce climat nécessaires à une réforme d'envergure. On a l'impression de tourner en rond, et que cela menace de durer... Quelles peuvent donc être les raisons de cette stagnation ?

On piétine... pourquoi ?

Si l'on piétine, ce n'est pas, il faut le reconnaître, la faute des Instructions officielles, qui, dès 1937-1938, indiquaient une voie nouvelle : ne lit-on pas en effet (p. 122) qu'en latin « *la méthode inductive et active est le mode essentiel de l'enseignement grammatical : on va des faits à la loi, des exemples multiples à la règle* » ? Rien de plus net. Mais combien lisent les Instructions officielles ? — et combien, les ayant lues, essaient de les pratiquer ? Bien peu, si l'on en juge par la prédominance continue, massive, de l'enseignement du latin à coups de règles et de mécanismes appris par cœur, assésés dès les premières semaines, et bien capables de tuer dans l'œuf cet intérêt spontané que l'enfant porte à une langue nouvelle. De là ces bataillons d' « antilati-

nistes » malgré eux, devenus, au cours de leurs six années d'études, imperméables à ce que la culture latine a de meilleur et qui abordent leur version du baccalauréat, avec, pour seules armes efficaces, un peu de flair, un peu de chance, et beaucoup de dictionnaire.

Oui, pourquoi cette persistance de méthodes si peu rentables, qui consomment l'effort des maîtres en des exigences peu productives, et celui des élèves en des travaux infructueux?... Pourquoi l'influence de rénovateurs tels que Bézard, Pagot, M^{lle} Plaud, Brun-Laloire, Roger Gal, du Bourguet, Bouchet, etc. (3) n'a-t-elle jamais dépassé les cercles restreints, sans réussir à ébranler la masse? Pourquoi cette carence d'un « matériel scolaire » qui répondrait enfin à l'attente de ceux qui essaient, difficilement et avec les moyens du bord, de faire du nouveau? Pourquoi l'indifférence continuée d'une grande partie du corps professoral?... Essayons d'apporter quelque lumière sur ces trois problèmes.

L'échec relatif de quelques novateurs.

Parlons seulement d'échecs relatifs, car il est incontestable que de nombreux collègues de 6^e se sont fort bien trouvés de pratiquer dans leurs classes les formules des auteurs précités. Avec moins de peine, ils ont obtenu des résultats supérieurs : leurs élèves ont mieux et plus rapidement appris la morphologie et la syntaxe — et l'on conçoit la déception qu'ont pu éprouver les promoteurs mêmes de ces formules, lorsqu'ils ont constaté qu'elles ne suscitaient que des adhésions clairsemées, non un mouvement d'ensemble. Cependant, à examiner de près les techniques préconisées, on s'aperçoit qu'elles sont trop « particulières », en ce sens que l'accent est mis sur certains procédés, jugés avec raison efficaces, mais qui restent en fin de compte dans le domaine des formules individuelles, et ne prennent pas le problème dans son ampleur. La diffusion de telles initiatives reste de ce fait aléatoire, trop liées qu'elles sont à certains de ses aspects particuliers. Elles résolvent brillamment certaines difficultés secondaires, mais n'offrent pas cette densité d'une *méthode d'ensemble*, désintéressée à l'égard des procédés de détail, exigeante seulement en ce qui con-

cerne l'essentiel. Et c'est pourquoi elles sont impuissantes à lutter contre la méthode dite « traditionnelle » qui, elle, est une vraie méthode, en dépit de ses résultats déficitaires et de son caractère suranné.

L'immobilisme des manuels.

En d'autres termes, c'est la routine des éditeurs. Elle a de fortes raisons commerciales. Les grandes maisons d'édition ont investi d'importants capitaux dans des collections qui couvrent six années de scolarité. Elles ne lancent un manuel que lorsque des patronages de noms connus et toutes garanties de succès sont assurés. Parmi ces garanties figure au premier chef le respect de la pratique pédagogique actuellement en honneur. Elles se contentent donc de renouveler périodiquement leurs ouvrages par une typographie plus soignée, une présentation meilleure, des lectures et des illustrations bien choisies, parfois quelques amorces timides de « méthodes actives ». Ainsi retiennent-elles aisément une clientèle habituée à leur utilisation et qui n'a finalement aucune raison de remplacer un manuel par un autre, car tous se valent : également complets, riches en « Exercices » du type traditionnel et se prêtant aisément à un enseignement systématique des notions. Il faudrait à un éditeur un héroïsme peu commun pour abandonner ses positions acquises et se lancer dans l'aventure, fut-ce dans une collection « parallèle » qui viserait la clientèle réduite des professeurs insatisfaits. Une bonne routine aux résultats assurés, avec des replâtrages, telle est leur sagesse. A quoi bon se lancer dans des formules aventureuses ?... Comme le disait l'un d'eux qui n'ignorait pas les tendances nouvelles : « Je ne tiens pas à essayer les plâtres ».

L'« individualisme » des professeurs.

Le reproche n'est pas nouveau. On admet couramment — et les intéressés eux-mêmes — que nos maîtres du secondaire aiment à sauvegarder autour d'eux une zone d'indépendance, à l'abri des influences administratives, des doléances des parents, et naturellement

de celles des élèves. On a tort de leur en faire reproche : c'est à l'intérieur de cette zone qu'ils donnent ce qu'ils ont de meilleur, ce quelque chose venu du plus intime de leur vocation d'enseignants, « cette activité somptuaire » que nul, si haut placé soit-il ne pourrait exiger d'eux et qu'ils donnent généreusement, pour la seule joie d'être un éveilléur de jeunes esprits, un guide : « Les hommes qu'on livre aux enfants » ne sont pas nécessairement victimes ou bourreaux.

Ce n'est donc pas cet aspect de leur « individualisme » qu'il convient de leur reprocher — mais bien plutôt de ne pratiquer qu'un individualisme insuffisant, fermé aux apports enrichissants venus de l'extérieur. Un individualisme constructif est en effet le contraire de l'autosuffisance : l'individu conscient de son exacte valeur est également conscient de ses limites. Il sait qu'il a besoin des autres et de leurs diversités, soit pour épanouir davantage ses possibilités propres soit pour qu'ils lui révèlent des perspectives que sa solitude, si féconde soit-elle, ne lui eut pas ouvertes. Plus un homme a de puissance innovatrice et plus il reste, tout au long de sa vie, offert et ouvert aux apports assimilables de son milieu. Plus il s'exerce à chercher, parmi eux, ceux qui le vivifient personnellement.

Or, cette nécessité pour les maîtres de sauvegarder leur indépendance à l'égard des influences extérieures paralysantes, les conduit parfois à une fermeture trop stricte. Satisfaits, à juste titre, de leurs improvisations pédagogiques où ils mettent en œuvre les possibilités immédiates et les plus faciles, ils s'y tiennent, et considèrent avec méfiance toute expérience étrangère. De là cette attitude négative, faite de réticence et d'ironie, à l'égard de ceux qui prétendent leur apporter quelque élément rénovateur. Ont-ils besoin qu'on leur apprenne leur métier ? Ne sont-ils pas, dans leur barque scolaire, les seuls maîtres à bord ? Qu'ont-ils à faire des directives officielles, de l'expérience d'autres collègues, de méthodes essayées ailleurs, de la psychologie des enfants, des réactions des familles ?... Refermée la porte de leur classe ; ils pensent se suffire avec leur érudition, qui est grande, et l'improvisation qui est le sel de leur enseignement. Mais ni l'une ni l'autre ne suffisent seules à établir avec l'enfance un contact constructif de longue haleine. Et voilà pourquoi tant de choses précieuses restent pour eux lettre morte : l'expérience des maîtres anciens, qui s'est concrétisée dans l'adage « *discat a puero magister* », la sagesse

pédagogique des Montaigne, des Rabelais, des Jacotot (cf l'article récent de F. Gaillard dans les *Cahiers pédagogiques* du 15 mars 1954), ou de contemporains tels que Ferrière, Claparède, Dewey, Decroly, Montessori et tant d'autres. Voilà pourquoi, s'ils les lisent, ils n'appliquent pas ce que les *Instructions* ont parfois d'excellent (4). Voilà pourquoi beaucoup ont fermé leurs yeux et leurs oreilles aux Classes Nouvelles, ne retenant de cette belle expérience que ses déficiences ou ses essais malheureux (5). Voilà pourquoi ils continuent à négliger la psychologie élémentaire de ce public exigeant que constitue une classe. Voilà pourquoi une réforme qui dépasse leurs préoccupations personnelles de recettes individuelles a peu de chance de les intéresser — ce qui donne finalement raison aux anciennes maisons d'édition qui « ne veulent pas essayer les plâtres »...

Comment sortir de l'impasse ?

Il y a malheureusement certaines habitudes dont il faut tenir compte, notamment ce rigorisme didactique au nom duquel on s'interdit de ne mettre sous les yeux des enfants que des formes, ou des tournures syntaxiques dont ils ont déjà appris la règle (d'où l'artificialisation des textes de début). On ne peut encore heurter de front ce que M. Gal a nommé avec humour « le purisme Cicéronien », qui n'est qu'un mythe, mais un mythe solide (nous y reviendrons tout à l'heure). On ne peut non plus remplacer *ex abrupto* cette gymnastique si commode sur des mots isolés, qui constituent la matière traditionnelle des « exercices ». On ne peut introduire massivement — comme le font certains ouvrages allemands ou anglo-saxons — les dessins et croquis qui facilitent à l'enfant le passage du concret à l'abstrait.

Une période de transition est donc nécessaire, et l'on peut penser qu'elle a commencé avec l'expérience des classes nouvelles, malgré les manuels vieillots — mais avec leur aide cependant — du bon travail a quand même été accompli. Il suffisait de les considérer comme simples instruments au service de la culture latine, au lieu d'en faire la base d'un enseignement scolastique. On peut en extraire l'essentiel, c'est-à-dire, en somme, les tableaux de déclinaisons et de conjugaisons, les textes latins suivis, etc... pour expérimenter avec succès des procédés nouveaux.

Cependant, pour que cette période de transition ne stagne pas dans des réformes de détail, deux règles connexes sont immédiatement applicables. Nous les trouvons dans les Instructions officielles. La première, nous l'avons rappelée tout à l'heure : l'enseignement grammatical doit se faire par la méthode inductive et active : il faut aller des faits à la loi, des exemples multiples à la règle. La seconde, qui en est le corollaire à la fois logique et psychologique, a reçu le nom récent et suggestif de « méthode de la redécouverte », qui exprime l'essence même des méthodes actives (*Instructions du 6 octobre 1952*). Elle est particulièrement préconisée pour les classes de début, et pour toutes les disciplines, mathématiques comprises. Ces deux principes suffisent à promouvoir une vraie méthode. Comment peuvent-ils être appliqués, dès à présent, dans les classes de début ?

Le seul principe essentiel : partir d'un texte.

Ce qu'il faut demander à une méthode, c'est un principe assez large pour sauvegarder, voire pour stimuler, la liberté du professeur — et pourtant assez précis pour suggérer les procédés pratiques destinés à la mettre en œuvre. Les deux formules que nous venons de citer répondent à cette double exigence.

De récents articles (6) reflètent l'inquiétude du corps enseignant des deux degrés, à l'égard de la pauvreté d'assimilation par les écoliers des règles grammaticales du français. Tant d'efforts de la part du maître... tant de travaux de la part des élèves, pour aboutir, statistiquement, à des demi-succès, sinon à des échecs. On s'est ému, on est allé jusqu'à envisager la suppression de la grammaire (7)... Non. La grammaire n'est pas en cause : il suffit de remplacer son enseignement dogmatique par un enseignement inductif.

Pour le latin, il n'existe qu'un moyen : *il faut toujours partir d'un texte écrit ou énoncé ; commencer dès le premier quart d'heure de la première classe, et « vérifier la grammaire » sur ce texte* (cf F. Gailhard, art cité p. 441).

Quelle sorte de textes?... Nous répondrions volontiers : peu importe. Certains collègues ont choisi un *Épitome* ou *Lucius* ou *Quintus*, d'autres la *Vulgate* — mais pourquoi pas César ou Cicéron?... César en sixième... Absurdité... Certes, si l'on proposait César en

vue d'une traduction. Mais il n'est question pour l'instant que d'une recherche quasi mécanique, pour laquelle n'importe quel texte latin peut convenir plus ou moins bien. Et, naturellement d'autres auteurs que César conviennent mieux, mais il peut constituer pourtant, même en 6^e, une *base de recherche*.

On peut en effet, même sur un texte de César, faire découvrir à l'enfant la variation de certaines terminaisons qui met en valeur la permanence des radicaux : « — l'enfant remarque les endroits où le livre emploie *dies* ou *die*, ou *diem*, etc. écrit Jacotot (l. c.) ; il se représente sans maître les circonstances différentes, et le voilà qui comprend la syllabe principale le radical *di*, et les syllabes *e*, *em*, *es*. » En outre, si l'on excepte les mots invariables, des groupements terminaux tels que : *am*, *em*, *os*, *as*, *am*, *arum*, *ibus*, etc. sont à coup presque sûr révélateurs de la présence d'un nom ou d'un adjectif à tel cas ou genre, parfois d'un verbe à telle personne. En ce qui concerne les verbes, la lettre terminale *t* est infaillible et aussi, ou presque, les groupes *ant*, *unt*, *bam*, *bo* ainsi que *or*, *ar*, *er*, *tur*, etc pour les passifs. Nous retrouvons ce procédé dans la « chasse aux mots » préconisée par H. Bouchet et appliquée par lui en classe de 6^e au Centre National d'Enseignement par correspondance. Ainsi que dans le rapport de M^{lle} Rembert (8).

Que demander encore à un texte (et cette fois nous parlons d'un texte facile, autant que possible progressif, composé de propositions simples et dont on donne la traduction mot par mot durant les premières semaines). Eh bien, d'abord initier l'enfant et l'accoutumer à la construction latine, car il ne s'agit pas, bien entendu, de lui donner les textes calqués sur le français, lui faire constater sur le vif la place insolite du verbe du complément d'objet, etc... Lui montrer, en variant le genre et le nombre des mots, comment épithètes et noms, sujets et verbes varient en fonction l'un de l'autre. Lui faire découvrir que l'article pour le nom et la personne pour le verbe sont exprimés de façon différente en français et en latin. Et bien d'autres choses encore, tant en morphologie qu'en syntaxe : si l'on a vraiment décidé, dès la première classe de partir constamment d'un texte pour « vérifier la grammaire », on trouvera encore bien d'autres découvertes à faire aux débutants. C'est ce que soulignait M. Gal en 1949 dans ses « *Propositions pratiques* » :

« Dès la première leçon, inutile à mon sens, de *perdre son temps à des considérations abstraites et sans support concret sur les raisons* pour lesquelles on apprend le latin, sur les règles de prononciation du latin, sur les différences entre le latin et le français. Certes tout cela sera dit, mais au *moment opportun*. Et quand l'enfant aidé du maître pourra collaborer à la découverte. Ainsi on apprend à prononcer le latin en écoutant le maître et en le prononçant soi-même : et puis on dégage la règle. C'est toute la différence entre la méthode réceptive ou d'autorité et la méthode active. Pour cela, arriver en classe avec 12 ou 15 phrases soigneusement choisies où réapparaîtront quelques verbes simples, quelques mots de la première déclinaison employés à des cas différents (pulchra est rosa, rosa quam pulchra es, rosam amamus, rosae odor...) les écrire au tableau avec la traduction en face, les lire et les faire relire à la classe. Et puis dire aux enfants : « Voilà du latin : si nous le comparions au français ? »

« Comment faire pour le comparer au français ! Voyez-vous des différences ? » Il est bien rare qu'un enfant ne suggère pas alors de compter les mots « Tiens, il y a plus de mots en français qu'en latin. Quels sont les mots qui manquent en latin ? ». Et les enfants découvrent l'absence d'articles, de pronoms personnels sujets, de prépositions à valeur purement grammaticale, etc... Chemin faisant, ils auront noté la parenté rosa-rose, aqua-aquatique et le rôle d'ancêtre de la langue latine : tout à l'heure, ils retrouveront l'origine de l's caractéristique du pluriel, la dérivation savante et la dérivation populaire, le maître apportant ce que seul il peut apporter, mais pas davantage, car ce serait ôter de l'intérêt et faire le jeu de la passivité.

« Mais revenons à nos phrases » : nous avons plusieurs fois le mot rosa ; que de formes il prend en latin. En français, rose varie-t-il autant ? Il a seulement deux formes, une au singulier et une autre au pluriel ; encore l's du pluriel ne s'entend-il pas, sauf dans les liaisons. Et libre à vous, si cela vous plaît, d'esquisser une brève remarque sur l'évolution des langues, sur la tendance à l'invariabilité, etc... Mais à quoi reconnaît-on en français son genre, son nombre (par l'article), par sa fonction (par la place) ? Et en latin, qu'est-ce qui donnera ces renseignements ? » Et ainsi l'enfant guidé par le maître découvrira ce principe essentiel, à savoir que l'ordre des mots en français est en règle générale fixe, tandis qu'il est variable en latin et que la fonction d'un mot dans une proposition est indiquée par sa terminaison : le mot latin porte ainsi sur lui l'indication de son cas et de sa fonction comme une étiquette ; on peut donc le déplacer dans la proposition comme on veut ou plutôt selon une norme d'usages ou d'intentions qu'on fera découvrir et noter très tôt à l'enfant. De même, pour qu'il reste quelque chose de net, on lui fait enregistrer les différences entre le latin et le français, et dresser un

tableau de la première déclinaison ; on lui dit les noms qu'on a convenu de donner à ces cas ». (Cahiers pédagogiques du 1-11-49, pp. 54-55).

TROIS PROBLÈMES PRÉALABLES A RÉSOUDRE

1° *L'Apprentissage du vocabulaire.*

Pour s'exercer dans des conditions favorables, la méthode de redécouverte ne doit pas s'encombrer de la difficulté grave des mots inconnus, qui empêchent la familiarité nécessaire avec le texte latin. Or, tous les professeurs de classes terminales sont d'accord pour déplorer la pauvreté du vocabulaire dont disposent leurs élèves (n'évoquons que pour mémoire ces salles d'examens bruisantes de feuillet de dictionnaire fébrilement tournées...). Certains pour mettre un terme à ce spectacle déplorable, rêvent de la suppression pure et simple du dictionnaire bilingue, comme pour les langues vivantes.

Pourquoi pas ?... Cependant on ne peut envisager cette suppression que si l'on s'efforce d'abord, au cours des six années d'études latines, et surtout dans le premier cycle, de rationaliser l'effort d'apprentissage des mots, de le concentrer sur un stock limité, qui ne dépasse pas les capacités d'une mémoire moyenne. Quels mots ?... La très heureuse initiative d'une équipe de professeurs dirigés par MM. Mathy, Cordier et Benoit permet aujourd'hui de résoudre ce problème. Leur but était de « constituer un vocabulaire de base, c'est-à-dire, de rechercher dans les extraits choisis (de onze auteurs classiques) les termes les plus fréquents, en se limitant aux environ de 3.000 mots ». Le *Vocabulaire de base* a paru (9) : chacun de ces trois mille mots est donné avec son « indice de fréquence », qui varie entre 6 et 481. A présent, que l'on fasse donc l'expérience suivante : prendre un texte de version latine du baccalauréat, établir à l'aide de la table alphabétique du *Vocabulaire* de M. Mathy la fréquence des mots ainsi proposés aux candidats, et l'on s'apercevra — s'il a mémorisé les 1.600 mots

dont l'indice de fréquence est le plus élevé — qu'il n'aura pas besoin d'ouvrir son dictionnaire plus de 5 ou 6 fois.

Ainsi pourrait-on pour l'épreuve écrite de latin du baccalauréat supprimer le dictionnaire, en donnant au bas du texte de la version les quelques mots « rares » dont la fréquence est égale ou inférieure à 5. Cette solution donnerait, semble-t-il, satisfaction à tout le monde. Aux candidats qui, au cours de leur scolarité n'éparpilleraient plus leurs efforts de mémorisation sur des milliers de mots (10) et se sentiraient, tout au cours de leurs études, en familiarité avec les textes latins — aux professeurs, dont les exigences concernant l'acquisition de vocabulaire se concentreraient sur les mots essentiels — aux examinateurs qui sauraient enfin ce qu'ils sont, sur ce point important, fondés à attendre des candidats lors des épreuves tant écrites qu'orales.

En attendant cette organisation nouvelle qui, au mieux, ne peut se produire avant plusieurs années, on peut tout de suite en favoriser la réalisation en exigeant des élèves qu'ils apprennent parfaitement de la 6^e à la 1^{re} ces 1.600 mots les plus fréquents — et en s'abstenant de ne rien exiger au-delà. Ambition raisonnable, et combien riche de perspectives...

Quant au problème posé par les « expressions » latines où les mots prennent souvent un sens inattendu, il peut trouver sa solution, si l'on prend soin de lier la mémorisation des mots « fréquents » au groupe dont il fait partie dans les expressions où il est employé : la pluralité des sens ainsi introduits constitue une gymnastique utile à la portée des débutants.

2^o *La répartition actuelle des Auteurs latins.*

Les enfants ne sont pas naturellement « antilatinistes », a remarqué M. Berthaut (11) : ils le deviennent.

« Il est absurde, après six mois, et même trois mois de latin, de lancer un malheureux élève dans l'explication du *De Viris* de Lhomond, dont les premiers chapitres contiennent à chaque ligne des formes, des constructions qu'il ne connaît pas, qu'il ne peut pas connaître. Absurde, de lui donner à traduire, en cinquième, du *Cornélius Nepos* où des candidats modernes à la licence sont fort loin d'évoluer avec aisance. Absurde, de le met-

tre, en quatrième, en présence de *César*, dont les discours indirects le plongent dans d'inextricables perplexités et dont les négligences de grand seigneur bousculent trop souvent les règles sacro-saintes de la syntaxe. Absurde enfin, en troisième, de rendre encore plus chancelantes ses connaissances grammaticales par les archaïsmes de Salluste. »

De son côté, M. Cotard écrit :

« Il est hors de doute que les *Commentaires*, en très grande partie, sont inaccessibles à ces élèves. Et le premier livre est peut-être le plus difficile de tous, le plus abstrait, le plus froid, le plus embrouillé. Les éditions modernes ont multiplié les plans, les cartes, les notes ; bien en vain, les élèves sont rebutés, déconcertés, dégoûtés. Même des élèves de Première auraient du mal à s'y reconnaître ! » (12).

Voici ce que propose M. Berthaut :

« Pas de poètes jusqu'au dernier trimestre de la troisième, où l'on expliquerait Virgile ; pas d'auteurs latins dans le texte intégral, exception faite pour *Cornelius Nepos* renvoyé à la Troisième, mais des extraits « aménagés » ou même des livres spécialement composés pour les élèves. On cesserait de dérouter ceux-ci par la disproportion ridicule entre les exercices et les explications d'auteurs. On assurerait les connaissances vacillantes des jeunes apprentis latinistes, et l'on pourrait leur rendre plaisante une matière qui, mal présentée, ne fait que rebuter trop d'entre eux ».

Par ailleurs, MM. Cotard et Berthaut tombent d'accord sur *Tite-Live* :

« On pourrait, ce me semble, faire de *Tite-Live* un usage autrement efficace et attrayant. A mon avis, il devrait être — avec *Virgile* — à la base des études latines. On trouve tout chez lui, à condition de l'y chercher : institutions, mœurs, politique intérieure et étrangère, exploits et crimes. Convenablement présenté par simplification décroissante, il pourrait rendre les plus grands services, entre autres celui de donner aux élèves le goût des choses romaines... et des modèles de narration bien faite.

« On peut composer avec des récits de *Tite-Live* un livre aussi important que les *Commentaires*, dont les deux tiers au moins sont impraticables pour nous, *Tite-Live* est, en général, plus simple et plus clair que *César*.

« Qu'on ne me reproche pas de faire la part trop belle à la faiblesse des élèves. « Facilité, que nous veux-tu ? », disait M. Kempf à quelqu'un qui se plaignait de la difficulté d'une version de baccalauréat. Il faut pourtant vivre avec son temps, et, comme disaient les Latins, céder à la Fortune. J'aime

mieux voir mes élèves expliquer sans trop de peine un récit de Tite-Live, s'animer, poser des questions, s'intéresser à la vie romaine et revivre quelques minutes dans ce passé lointain que de les entendre énoncer sur ces longues phrases embrouillées sans pouvoir saisir l'idée générale et la suite du récit ».

Même son de cloche dans l'article (*in fine*) de R. Doléans (13) et dans la note de M. Rochas (14) qui propose, comme remède, la lecture courante de textes faciles, choisis dans les auteurs de l'année précédente.

« Il serait bon qu'il soit bien entendu qu'au sortir de la cinquième nouvelle, nos élèves ne peuvent entrer de plain-pied dans les textes de César ou de Cicéron. Quel mal à leur faire garder en quatrième leur livre de cinquième dont ils sont loin d'avoir pu épuiser la matière ? Le *De Viris* peut leur apprendre bien des mots et bien des règles jusqu'en troisième. Pourquoi, même lorsqu'ils auront su plus de latin et ne frémiront point d'angoisse devant dix lignes de la « Guerre des Gaules », ne pas continuer, une heure par semaine ou une demi-heure, à lire du latin facile, à peu près à livre ouvert ? Notre enseignement actuel pousse les enfants sans cesse à s'étirer intellectuellement parlant. À peine ont-ils abordé l'*Épitome* qu'on jette dans le *De Viris*. Commentent-ils à s'entendre avec *Lhomond* ? Vite César et Cicéron pour détruire un sentiment trompeur de sécurité qu'ils ne doivent pas connaître !... L'expérience prouve qu'un élève qui essaie tous les sens de *ut* sans trouver le bon parce que Cicéron le dérouté, trouve sans difficulté la valeur du même « *ut* » dans une phrase plus dépouillée du *De Viris*. Des élèves, cette année, après avoir été découragés en octobre par leurs textes de quatrième, paraissent faire des progrès réguliers et, en tout cas, reprennent goût au latin depuis novembre où nous avons résolument rouvert le livre de cinquième, César ne les effraie plus aujourd'hui.

« Consacrer dans les classes nouvelles ou traditionnelles une séance à l'*Épitome* en cinquième, une au *De Viris* en quatrième, une à César jusqu'en seconde et peut-être en première, pourrait être un des moyens de prouver à nos garçons qu'un texte latin signifie toujours quelque chose ».

En ce qui concerne la classe de 6^e, le problème est à la fois plus complexe et plus simple. Plus complexe, si l'on exige que l'enfant ne soit mis en présence d'un texte que s'il a déjà assimilé la grammaire correspondante. Plus simple, si l'on admet qu'un texte simple (et autant que possible progressif) peut constituer une excellente base de travail de recherches, de découvertes, même s'il présente quelques obs-

tacles grammaticaux à son analyse complète. Dans ce cas, on passe sans insister par dessus l'obstacle, plus tard on en fera l'analyse...

L'essentiel est que le texte intéresse l'élève d'une manière continue et soutenue — et que, par conséquent, il constitue autant que possible, un récit concret et suivi. De ce point de vue, l'ancien « *Epitome historiae sacrae* » avait du bon, mais sa disparition des classes de l'enseignement officiel n'a donné lieu qu'à de rares tentatives de remplacement : nous parlons, bien entendu, d'un récit dont les *membra disjecta* ne soient pas éparpillés tout au long d'un manuel, mais qui forme matériellement un tout, dans un opuscule séparé (13). On peut, à la rigueur, se passer de cette présentation dans les premières semaines, voire pendant le 1^{er} trimestre. Mais, du point de vue psychologique, rien ne peut remplacer, pour donner confiance aux débutants, un livre séparé du manuel et contenant une histoire suivie. Les enfants ont alors l'impression justifiée qu'on les prend au sérieux, et qu'on place entre leurs mains un vrai texte, sur lequel ils peuvent essayer leurs forces naissantes stimulées par les aventures d'un ou plusieurs « héros » auxquels ils accordent spontanément leur intérêt.

3° *Le problème de la progression grammaticale.*

Il a été posé par M. Bouchet (art. cité pp. 516-517) sous l'aspect de l'acquisition par un jeune enfant, de sa langue maternelle.

« La seule méthode vraiment *naturelle* d'apprentissage d'une langue est celle que d'instinct, applique le tout jeune enfant qui, sans grammaire et sans précepteur, s'initie en quelques années à la langue parlée autour de lui, parfois même à deux langues, si ses parents parlent un dialecte ».

Après avoir reconnu que « nous sommes loin de ces conditions quand il s'agit de lui apprendre le latin » M. Bouchet n'en retient pas moins que l'on doit tendre, même alors, à « *enfermer l'enfant dans un milieu linguistique* » au lieu de lui imposer une « progression » *a priori*.

« Pas de texte « progressif » qui, par la volonté de son auteur, n'introduit une application que lorsque la règle est déjà connue, et fait un choix parmi ces règles. C'est du texte que doit surgir la grammaire, à la manière du

« donné linguistique » qui jaillit de la vie. Le milieu linguistique scolaire, écrit, oral ou visuel, doit être un apport offert. Les intérêts de l'enfant, ses possibilités, ses aptitudes, son intelligence toute entière en action... Voilà les facteurs décisifs du choix, pour l'écolier comme pour le tout jeune enfant. Il n'y a pas de dirigisme, sinon ruineux, pour l'apprentissage de la grammaire ».

C'est peut-être aller un peu loin... Mais le principe d'une *progression empirique* est bon : c'est le texte lui-même qui imposera la progression — ou plutôt la proposera. Car le maître saura tirer du texte les éléments qui lui paraîtront aptes à satisfaire une curiosité de l'élève, ou un besoin de s'exprimer. Il y a de l'art dans ce choix, et, en fin de compte, il laisse au maître le meilleur de sa liberté.

QUELQUES PROCÉDÉS UTILES

Les procédés dont il va être question ont une efficacité variable, selon l'importance et le développement que leur donne le maître qui les utilise. Tous peuvent aisément s'intégrer dans la méthode inductive : mais aucun d'eux, pris à part ne peut prétendre au nom de méthode.

RECHERCHES DES TERMINAISONS CARACTÉRISTIQUES. — Nous avons déjà dit quelques mots de cette « chasse aux mots » (Bouchet), qui consiste à les classer selon certaines terminaisons, puis à dégager, progressivement, certaines lois morphologiques (16). Certains collègues ont préféré adopter une marche inverse : on demande alors à l'élève de chercher, dans un texte donné, les noms à tel cas, ou les verbes à tel temps. Cela suppose que déclinaisons et conjugaisons sont déjà sues, ou tout au moins connues, par un tableau. Les deux procédés peuvent d'ailleurs se succéder et se compléter, mettant d'abord en jeu l'induction, ensuite, la déduction.

CENTRES D'INTÉRÊT. — M^{me} Leborgne nous a laissé la description d'une intéressante expérience centrée autour de « La Maison romaine », avec maquette (fabriquée à l'extérieur) et personnages ou objets modelés et peints par les élèves. *Traduction, acquisitions grammaticales — thèmes d'imitation, élocution*, ont successivement trouvé place dans ce centre d'intérêt.

DEUX FORMES VIVANTES DU THÈME : LATIN PARLÉ ET JEUX DIALOGUÉS. — Certains pensent que le latin parlé est difficilement praticable de nos jours : s'il réussit dans l'enseignement des langues vivantes, c'est, nous dit-on, parce qu'on donne toute la place aux préoccupations de l'enfant : « classe, jeux, vie de famille, voyages, sports », et qu'en latin cela exigerait la fabrication d'une langue « très artificielle ». Au demeurant, cela prend du temps : « l'horaire intégral de la semaine » risquerait d'y passer (18).

Ces inconvénients peuvent être évités si l'on n'emploie qu'exceptionnellement des mots « rares », et si l'on utilise les expressions latines classiques, qui conviennent aux voyages, aux sports et aux jeux, à la vie familiale et scolaire. Ce stock linguistique est assez riche pour alimenter de petites conversations, faites sous forme de demandes et de réponses (très simples, naturellement). Pourquoi continuer à enseigner dans l'abstrait (ou dans des phrases inintéressantes, ce qui revient au même) les mots et tournures interrogatives, les adverbess et prépositions de lieu, etc..., au lieu de *les motiver par des intérêts concrets* ?

Cette motivation s'accroîtrait encore avec des *jeux dialogués* dont le thème serait emprunté à Phèdre, à La Fontaine, à tel épisode historique ou fabuleux de l'histoire romaine. On donne le thème à dramatiser et la classe se charge d'inventer les dialogues, en français d'abord, en latin ensuite. Citons dans ce sens les indications de M. Gal sur les formes que peut prendre une simple phrase (*Quis aquam turbulentam facit ?*) Si l'on fait varier des tournures interrogatives, et que l'on introduise quelques mots nouveaux : *animal, agnus, lupus*, on arrive ainsi à composer une douzaine de phrases, en forme d'interrogation directe ou indirecte (19).

Signalons aussi la fructueuse expérience de S. Darre qui a appliqué la méthode du *texte libre* en classe de 4^e, puis, dans les années suivantes, à des sujets mythologiques, à la vie privée des Romains ou à leur armée, etc. : d'abord la rédaction, puis saynètes de plus en plus « libres ».

« Mes élèves se révélèrent rapidement douées d'un véritable sens dramatique. Elles choisirent elles-mêmes leurs sujets, et ne me consultèrent plus pour la marche de l'action... Une élève que je considérais comme un cas dé-

sempéré, se mit à écrire, sur Proserpine, sur Orphée, sur Enée, 6 à 8 pages de latin, je ne dirai pas sans fautes, mais très honorables »... (20)

De son côté, M^{me} Berthélémy nous explique, dans une trop courte note (21), comment elle a réussi à rendre vivante l'étude du *De Viris*, grâce à texte écrit au tableau, et dont s'inspirent les élèves improvisés en acteurs.

Enfin, l'on trouvera d'intéressantes synthèses de dialogues, jeux et concours, saynètes, phrases libres, mentionnées dans les *Cahiers pédagogiques* du 1^{er} février 1952, pp. 313, 314 et 315.

On a eu tort de trop négliger jusqu'ici (22) cette tendance naturelle de l'enfant à exprimer dans une langue nouvelle les sujets qui l'intéressent (surtout s'ils sont choisis par lui, ce qui est essentiel dans le procédé du « texte libre »). N'est-ce pas à elle, en grande partie, que l'on doit l'apprentissage spontané, par des bambins de cinq ou six ans, des dialectes locaux?... Ce qui perd dans l'esprit des écoliers l'exercice traditionnel du thème, c'est qu'on leur impose des textes, sinon des phrases, dont le contenu les laisse parfaitement indifférents. Que de telles traductions soient, dans une certaine mesure, justifiables à titre de « gymnastique » gratuites, et à dose minime, nous l'admettons. Mais qu'on limite à elles la transformation du français en latin, il y a là une parcimonie ruineuse — et qui, en fin de compte, aboutit à fabriquer des « forts en thème ».

Seulement, pour adopter franchement et sans arrière-pensée les procédés du « latin parlé », il faudrait exactement définir ce que l'on appelle le latin « pur », et surtout la place qu'il doit occuper dans les exercices scolaires. Vouloir en son nom, dès la classe de 6^e et de 5^e et même plus tard sanctionner et réprimer des « fautes », au nom de cette limite quasi-inaccessible, c'est briser à sa naissance l'élan naïf, mais constructif des jeunes intelligences. Ce qui importe, c'est d'abord de leur donner confiance en elles-mêmes, de ne pas les décourager par des exigences prématurées, de les laisser selon le conseil de Montaigne, un peu courir librement devant soi — quitte à rectifier ultérieurement les dégâts inséparables d'une libre course.

RECHERCHES ÉTYMOLOGIQUES. — Le principe en est bien admis, mais peu appliqué. On a la terreur des « faux-amis »... Or, l'expérience prouve : 1° que tout texte latin introduit inévitablement des mots ayant donné naissance par leur racine à des mots

français — 2° que l'enfant, si on lui pose la question comme une sorte de devinette (on donne par ex. la définition du mot français à trouver, voire parfois le nombre de ses lettres, l'on signale, s'il y a lieu, l'intervention d'un préfixe, etc.) se passionne pour cette recherche — 3° que cet exercice est une excellente occasion de reviser le supin des verbes irréguliers — 4° que l'enfant est rarement rebuté par les mots insolites ou savants ainsi retrouvés, et qu'il prend, de cette manière, un premier contact fonctionnel avec ceux qu'il retrouvera plus tard — 5° que ce travail étymologique, s'il est pratiqué systématiquement, aboutit dès la 6° à faire retrouver à l'élève des centaines de mots français issus du latin — 6° qu'il y a là, par une imprégnation inconsciente, une prise de conscience directe de l'un des aspects les plus frappants de la culture et de l'humanisme latins. — 7° qu'au demeurant, les « faux amis » sont assez rares.

Ce procédé n'a besoin que d'être signalé — et pratiqué. Les résultats parleront d'eux-mêmes (cf. H. Bouchet et M^{lle} Rambert, l. c.).

EXPLICATION IMPROVISÉE ET LECTURE COURANTE.

— On admet aujourd'hui que la traditionnelle « préparation » est un exercice qui ne paie pas. Les élèves ne savent par quel bout prendre le texte et ils s'en tirent par des à peu près, à moins qu'ils se soient procuré astucieusement un « livre du maître », ou quelque comode « juxtalinéaire ». Par ailleurs, comme le souligne M. Chambon, l'explication grammaticale n'est qu'une petite partie de l'étude du texte. Elle laisse en dehors d'elle la familiarité avec la langue latine, ses tournures spéciales et imprévues — tout ce qu'il est impossible de déduire d'une analyse même rigoureuse : « *Il n'y a pas de parallélisme logico-grammatical* » écrit justement M. Chambon — et c'est pourquoi, sous peine de dessécher et de paralyser l'explication, il faut faire appel, dans une certaine mesure, à l'intuition et au globalisme.

D'où « l'explication improvisée », qui exclut toute préparation à la maison et doit se faire en classe sous la direction du maître — la grammaire théorique passant *provisoirement* au second plan pour faire place à la grammaire vivante, écrite, ou parlée. Au lieu de « s'hypnotiser sur les mots les plus rares », ce sont les éléments connus du contexte et sa construction logique qui prédominent : il est en effet possible de maîtriser la structure générale d'une phrase, même si la

signification exacte de certains mots échappe, « quitte à vérifier plus tard leur sens exact » (23).

C'est dans la même ligne que peut se situer la *lecture courante des textes*, préconisée par les Instructions officielles, et qui, accompagnée de commentaires sobres et rapides, aide l'élève à acquérir l'habitude du « tour latin ». Les critiques que lui adresse M. Chambon n'auraient pas d'objet si étaient prises les mêmes précautions qu'il recommande pour « l'improvisation improvisée ». Ajoutons qu'il paraît utile, pour rendre la lecture courante accessible à tous les élèves, de découper préalablement les phrases à expliquer en « segments grammaticaux » grâce à de petits traits au crayon, des parenthèses, des crochets, des flèches, qui font ressortir visuellement les articulations grammaticales de la phrase.

TRAVAIL PAR ÉQUIPES. — Plusieurs des activités énumérées ci-dessus peuvent prendre cette forme, et spécialement des jeux et exercices dialogués. Le principe consiste à diviser la classe en sections de 2 ou 3 élèves dont chacune est chargée d'une partie de la tâche à accomplir (pour les dialogues, on distribue soit les répliques pré-fabriquées, soit le rôle des acteurs improvisés).

Cette formule préconisée par Bézard, expérimentée il y a vingt ans par M^{me} Carroi, mise au point depuis un quart de siècle par M. Cousinet, est de celle qui réussit auprès des élèves, si les précautions nécessaires sont prises pour éviter les flottements, tout en leur laissant le maximum d'indépendance pour mener librement la tâche qu'ils ont librement assumée (24).

LIAISON DES ENSEIGNEMENTS. — Recommandée par les Instructions du 20 octobre 1952, son rôle essentiel est d'assurer à l'enseignement secondaire « la cohésion et l'unité » menacées par le morcellement des disciplines.

En ce qui concerne le français, Ch. Joatton a rendu compte de la suggestive expérience qu'il fit en choisissant les textes de thèmes latins dans des passages de La Fontaine, Voltaire, Chateaubriand, dont il tira parti pour le discours indirect, l'interrogation indirecte, l'emploi du participe après certains verbes, etc... Notre collègue préconise aussi « la liaison entre le thème latin et l'explication française du programme », particulièrement en ce qui concerne Molière et certains textes modernes de Flaubert, A. France, Vigny, Hugo, Héré-

dia. Il y voit un élément de variété, une sorte de « *pèlerinage aux sources mêmes de la civilisation dont nous sommes les héritiers* ». Il souligne l'utilité « *de remonter du gallicisme au latinisme* » de « *s'ingénier à substituer, lorsque le veulent l'usage ou la logique, le verbe au substantif, la proposition subordonnée à la proposition indépendante* » (25). Il y a là, semble-t-il, une technique d'autant plus digne d'être essayée qu'elle apparaît comme un des moyens de conjurer cette « *crise des humanités gréco-latines* » que M. Gal a dénoncée dans plusieurs articles :

« Il y a bien depuis la Révolution Française, une crise de l'humanisme gréco-latin... On s'est contenté jusqu'ici de palliatifs alors qu'il faudrait, dans les conceptions comme dans les méthodes, une rénovation, j'allais écrire, une renaissance » (ibid p. 47).

Et, dans ses « *Propositions pratiques* », M. Gal indique une solution : « *L'attention plus grande aux intérêts de fond de l'humanisme ancien dès les petites classes* » :

« L'étude de la morphologie et de la syntaxe, si éclairée soit-elle par la linguistique, la gymnastique intellectuelle que permet le latin, si méthodique soit-elle, seraient sans proportion avec l'effort qu'elles demandent et les heures qu'elles accaparent, si elles ne s'accompagnaient de la transmission active, vivante et actualisée de l'héritage humaniste. C'est cela le latin vivant, c'est d'abord, comme dit M. Marouzeau, « *remonter au temps où le latin vivait, c'est aller le chercher dans les textes, c'est rapporter la langue aux choses d'autrefois, c'est vivre à Rome, spectateur de Plaute, auditeur de Cicéron, compagnon d'Horace : c'est connaître la rue de Rome, les rouages de la société. C'est étudier la langue scientifiquement, en analyser le mécanisme, c'est en comprendre les mots avec leurs nuances, leur expressivité, leur contenu affectif. Le latin vivant ; c'est le latin tel qu'il a vécu, c'est la langue replacée dans son milieu, dans la bouche de ceux qui l'ont parlée.* » Valeur scientifique, valeur historique et esthétique, car c'est aussi l'idée de l'homme et de la nature, de l'homme aux prises avec la nature et avec ses semblables, de la société, de l'art, de ses humbles balbutiements et de sa démarche à travers les siècles, de ses affirmations et révélations successives.

Plus tard, pourquoi, ne pas projeter la plupart des lectures sur un intérêt de fond qui portera la recherche du sens et l'effort de l'analyse plus qu'une finalité à courte vue. J'ai toujours été surpris de la quantité de mots ou d'emplois que mes élèves retenaient tout en poursuivant un débat sur la condition de l'esclave dans l'antiquité ou sur la conception du patriotisme chez les an-

ciens. Cela peut se faire très tôt, à condition qu'on ne craigne pas de recourir à des textes même difficiles en les éclairant de toutes les remarques nécessaires et en traduisant soi-même tout ce que les élèves ne sauraient comprendre tout seuls en utilisant enfin les traductions pures s'il le faut (*Ibid*, pp. 57-58).

C'est ainsi que peut être appliquée méthodiquement l'induction à l'enseignement de la littérature et de la civilisation anciennes... Les perspectives sont, dans ce domaine, si larges, qu'on peut, ici, seulement les évoquer...

Ne parlons que pour mémoire de la liaison normale entre le Latin et l'Histoire par le moyen non seulement des textes, mais aussi du travail manuel et des arts graphiques : dessins, peintures, découpages ou fabrication d'objets d'après des modèles antiques, par les élèves eux-mêmes. Les classes nouvelles ont, dans ce domaine, obtenu d'incontestables réussites dont les *Cahiers pédagogiques* se sont fait plusieurs fois l'écho.

Une initiative à imiter.

Cependant il semble que cette liaison puisse s'établir aussi avec d'autres disciplines, s'il faut en croire l'*Avant-Propos* qui nous a été communiqué d'un manuel de latin actuellement sous presse : il s'agit du *Liber Primus* (classe de 6^e) de la collection d'Études latines, dirigé par M. Roger Gal (26). Des exercices de coordination sont en effet prévus avec certaines matières scientifiques du programme de 6^e Géographie (27), Sciences d'observation, et ceci est assez nouveau... Mathématiques. Par ailleurs, faute de posséder l'ouvrage complet, nous ne pouvons savoir comment ont été mis en œuvre, tout au long de l'ouvrage, les procédés de cette « méthode inductive et globale » (ainsi la définissent les auteurs) qui rejoint pour l'essentiel celle que nous avons voulu définir ici. Quelques pages extraites de la méthode elle-même, et qui accompagnent l'*Avant-Propos*, font apparaître quelques timidités d'exécution, en ce qui concerne, par ex. l'utilisation tardive d'un récit suivi, — ou encore l'emploi, trop fréquent à notre gré, de mots isolés d'un contexte comme matière à exercices, sans autre motivation que l'obligation purement scolaire d'avoir

à les traduire. Mais à côté de ces « survivances » (peut-être justifiées par les habitudes de beaucoup de professeurs), nous trouvons dans cet ouvrage l'exploitation systématique des ressources de la méthode inductive : classement des mots par leur terminaison, découverte des formes et de la syntaxe sur le texte lui-même — tableaux qui résumant synoptiquement et déductivement les acquisitions grammaticales ainsi réalisées — latin parlé dès la 1^{re} leçon — saynètes dialoguées, etc.

Voici comment les auteurs (Roger Gal et Henri Bouchet) définissent leur méthode dans l'Avant-Propos :

NOTRE BUT. — Présenter dès le début aux apprentis latinistes, comme un double centre d'intérêt, des textes sur l'antiquité romaine, et d'autre part un récit latin suivi et vivant dont ils aimeront suivre les péripéties — leur faire découvrir pas à pas, *sur ces textes mêmes*, les notions de morphologie et de syntaxe selon une progression rigoureuse — en faire la base d'une acquisition mémorielle systématique, non seulement des formes et des règles, mais aussi d'un vocabulaire essentiel et limité, qu'ils maîtriseront rapidement — les faire passer par degrés insensibles à l'étude des vrais textes latins, tels sont les buts visés par cette méthode nouvelle.

C'est dire que nous avons voulu réunir les qualités d'une méthode d'enseignement à la fois globale et analytique, intuitive et inductive, pour tout dire « active », conformément aux Instructions officielles et aux données les plus éprouvées de la psychologie de l'enfant.

LES RAISONS DE LA MÉTHODE INDUCTIVE. — L'enfant retient mieux ce qu'il a compris, découvert par lui-même, en réfléchissant, comparant, analysant — et en induisant les règles. Le tout est de lui fournir les éléments nécessaires à cette découverte, de façon à la lui faciliter et à la rendre aussi rapide et aisée que possible.

On se plaint d'ordinaire que le débutant ait tendance à deviner le sens, au lieu de réfléchir et d'analyser les formes. Or, on lui donne d'habitude, au début, de petites phrases calquées sur le français : il suffit qu'il juxtapose les mots avec leur sens pour qu'il retrouve la signification. On va même dans certains manuels, jusqu'à mettre les mots dans l'ordre du français, comme si l'on voulait favoriser cet instinct paresseux, et dangereux pour la suite des études latines. *Notre méthode place au contraire l'enfant dès le premier jour, devant la nécessité de réfléchir et d'analyser*, et cherche à créer d'emblée l'attitude mentale, et les réflexes favorables à la saine pratique du latin.

LA MÉTHODE GLOBALE. — Méthode inductive et analytique, elle est une méthode globale, car elle ne demande pas à l'enfant d'apprendre abs-

traitement des notions sans lui en donner auparavant, par un premier contact avec un texte, une certaine connaissance empirique. Le globalisme de Decroly et tous les travaux des psychologues et pédagogues contemporains, de Dewey à M^{me} Montessori se rejoignent sur ce point, l'esprit de l'enfant n'assimile rationnellement une notion qu'après en avoir pris une connaissance intuitive et active, ou s'élabore graduellement, au contact de l'expérience et avec l'aide de l'éducateur, le schéma rationnel final. C'est pourquoi l'élève n'est appelé à connaître une règle, un type de déclinaison ou de conjugaison qu'après les avoir aperçus sous leurs différents aspects, et en avoir distingué progressivement les éléments.

On ne peut donc confondre cette méthode, fondée sur la pratique raisonnée des textes, avec ce qu'on a appelé pour les langues vivantes la « méthode directe ». Celle-ci, nous le reconnaissons, serait incompatible avec le profit culturel qu'on est en droit d'attendre de l'étude du latin.

C'est sous cet angle de la connaissance progressive, qui va du confus au clair, que doivent en particulier être considérés les exercices d'explorations grammaticales, de dialogues, de saynètes : expériences concrètes à leur début, elles préparent et favorisent la prise de conscience de la structure rationnelle du latin.

Nous retiendrons encore, de l'Avant-Propos, ce passage dont la conclusion philosophique ne manque pas d'originalité :

CULTURE HUMAINE. — Notre préoccupation constante a été non seulement d'exercer l'esprit, mais aussi de conduire, autant que la chose est possible à cet âge, à la culture que favorisent l'étude du latin et celle des civilisations anciennes. C'est pourquoi, le fond historique de la méthode, les suggestions de lectures, les citations de proverbes et de sentences connues peuvent être, pour le maître, l'occasion de poser les premières assises de cette culture, Elles auront de plus, l'avantage de favoriser le passage du latin simplifié pour les débutants aux vraies richesses des littératures anciennes.

Mais il est un autre aspect qui n'est pas à négliger : mettre l'esprit de l'enfant devant un texte latin comme devant un objet de la nature, un fait non modifiable dont on ne peut pénétrer les secrets que si l'on se soumet aux lois qui le régissent, l'habituer à utiliser une technique rigoureuse pour l'aborder, l'interroger, en découvrir le sens, et à soumettre ses « inventions » et hypothèses à une stricte vérification grammaticale — le familiariser ainsi avec ce « cheminement de pensée » pratiqué dans les sciences de la nature, n'est-ce pas, même pour les études latines, le moyen de préparer l'enfant à l'acquisition de cet esprit expérimental qui fait aujourd'hui partie du bagage de l'honnête homme, et qui répond aux justes exigences de l'esprit moderne ?

Cet ouvrage apparaît donc comme la mise en œuvre d'idées que

MM. Gal et Bouchet ont maintes fois exposées dans leurs articles, conférences et livres. Elles ont été, nous disent-ils dans l'Avant-Propos, expérimentées depuis plusieurs années dans divers établissements, et, d'abord essayées dans l'enseignement par correspondance, furent ainsi mises au point pour l'enseignement oral.

En dépit de quelques imperfections mineures, ce manuel semble donc marquer un tournant décisif dans le domaine de l'édition. Il constituera un instrument de travail, encore inédit, pour les maîtres que ne satisfait pas la présentation actuelle des manuels. Souhaitons que cet exemple soit suivi par d'autres éditeurs : c'est seulement lorsque le matériel scolaire aura été renouvelé, que pourra s'établir et s'affirmer une tradition nouvelle ; elle ne fera d'ailleurs que rejoindre celle qui était en honneur dans maintes écoles du Moyen-Age et de la Renaissance.

*

**

Essays de conclure...

Si l'on veut dépouiller le problème de l'initiation au latin de tous ses aspects accessoires, on s'apercevra qu'il n'existe en fait que deux méthodes possibles : ou la *méthode déductive*, qui va des règles aux cas particuliers — c'est-à-dire de la grammaire à la traduction — ou la *méthode inductive*, qui part des textes pour remonter aux règles. Certes les deux méthodes s'accordent sur la nécessité d'apprendre les règles, mais elles diffèrent *toto coelo* sur les conditions de cet apprentissage, et tout le problème pédagogique réside dans cette opposition.

Au cours du siècle dernier, et sous l'influence du régime napoléonien des lycées, une tradition scolastique et dogmatique s'est établie peu à peu (et pas seulement pour l'enseignement du latin). Elle a pu obtenir des résultats grâce aux horaires plus généreux, au voisinage de disciplines moins exigeantes, et au procédé du ressassage. Une lente imprégnation était encore possible. Il n'en est plus de même aujourd'hui où des disciplines concurrentes ont réduit peu à peu l'espace vital du latin. Bon gré, mal gré, il faut que le latin s'accommode et se plie à la loi de l'économie de l'effort, de l'aménagement de l'effort scolaire en fonction des possibilités psychologiques de l'enfant.

Du point de vue de l'« enseignant », la méthode d'exposition

peut paraître plus sûre et plus simple, car il suffit alors au maître d'*expliquer* la quintessence de son savoir dans des formules inattaquables. Mais c'est une illusion de penser que ces formules possèdent par elles-mêmes la vertu de *communiquer* ce savoir. Car l'enfant n'est pas encore apte à profiter de ces « explications » d'adultes mûris. Cependant l'illusion du maître persiste, entretenue qu'elle est par le système des récitations par cœur : déclinaisons, conjugaisons, règles, etc. Mais même si leur mémorisation est parfaite, l'élève bute sur les applications pratiques : il y a un décalage — disons même un abîme — entre les connaissances théoriques ainsi emmagasinées et la pratique.

La méthode inductive, qui est basée sur la découverte personnelle et les tâtonnements individuels, paraît plus lente, plus incertaine, et, pour tout dire, plus « irrationnelle ». Mais c'est la méthode naturelle des « essais et erreurs », que l'on retrouve, *mutatis mutandis*, aussi bien dans la progression d'une amibe que dans le « cheminement de pensée » des savants. Et l'expérience montre avec évidence que c'est la seule fructueuse, car seule elle est capable d'intéresser l'enfant à son propre progrès.

En d'autres termes, il y a deux manières de parcourir une terre inconnue : ou bien se livrer aveuglément à un guide ou bien essayer de progresser tout seul, en tâtonnant, en explorant soi-même, et en consultant le guide seulement lorsque l'on est embarrassé. Or, de ces deux manières, l'enfant préfère la seconde, car il se rend vite compte qu'à apprendre des formules toutes faites, il perd son temps et sa peine. Il se dégoûte vite de cette nourriture où il est obligé d'absorber « ce qui a déjà été mâché par d'autres ».

Reste la méthode inductive. C'est celle qu'appliquent d'instinct ceux qui ont pensé que les procédés traditionnels n'étaient plus « payants ». Nous avons essayé de montrer ici que cette voie peut être exploitée plus complètement encore, dès à présent, si l'on se détermine résolument à partir toujours d'un texte. C'est sans doute l'unique moyen de sauver les études latines du discrédit et de la mort lente auxquels les condamnent aujourd'hui les routines de la méthode déductive.

XXX.

NOTES

(1) Association nationale des éducateurs de Classes Nouvelles de l'enseignement du second degré. Il s'agit du n° 25, juin 1948, qui sera souvent cité au cours de cette étude.

(2) Cf. En particulier les *Cahiers Pédagogiques* du 1^{er} février 1952, pp. 311-317, de mai-juin 1951 (article de BOUCHET sur une *Méthode d'initiation fonctionnelle* au latin du 1^{er} novembre 1949 (n° spécial consacré au latin et au grec) — et du 15 décembre 1952 (pp. 213-216 Rapport de M. Génestet) voir aussi le numéro spécial consacré au latin par la revue italienne « *Ricerca didattica* » (octobre 1953, pp. 81-168).

(3) BRUN-LALOIRE. *Une nouvelle méthode d'Enseignement du Latin* (*Cahiers Pédagogiques* du 1-11-49, pp. 58-68).

(4) Tout un chapitre — bien trop optimiste, hélas — leur avait été consacré dans la thèse de M. BOUCHET (1953) *L'Individualisation de l'enseignement* : « *Les directives officielles en France* » (pp. 414-427). Il a été remplacé, dans la rédaction de 1950 (Presses Universitaires de France) par « *L'avenir incertain des classes Nouvelles* ». En quinze ans, que d'illusions perdues...

(5) Ne disons rien des maîtres qui sont a priori réfractaires aux méthodes nouvelles, et parfois leurs adversaires déclarés.

(6) Georges GALICHET : *Faut-il supprimer la grammaire ?...* (*École publique* du 31-5-51, pp. 2-4). J. ROSAY : *Je cherche une grammaire* (*ibid.*, 11-1-51, p. 6). — M. CHARVET : *Questions de grammaire : compléments d'attribution et compléments d'agent* (*ibid.*, 14-12-51, p. 2). — E. HANDRICH : *L'Enseignement de la grammaire* (*Langues vivantes*), etc.

(7) R. COUSINET : *L'Enseignement de la grammaire* (Delachaux et Niestlé). — FREINET : *Et si la grammaire était inutile ?...* (*L'Éducateur* du 15 novembre 50, p. 99). Une enquête qui ne manque pas d'intérêt avait été ouverte sur ce sujet par cette revue.

(8) H. BOUCHET, l. c., p. 5 : *La chasse aux mots*. — Pierre CHAMBON : *Pour des méthodes nouvelles dans l'enseignement du latin* (*Université syndicale* du 15-11-51, p. 5 et 7). Rapport de M^{lle} REMBERT (*Cahiers pédagogiques* du 15-12-52, p. 215, col. 2). — Voir aussi l'intéressante expérience de J. BEAUGRAND (*Classes nouvelles*, 25-6-48) sur la découverte de la grammaire à partir d'un texte.

- (9) Aux « Éditions scolaires O. C. D. L. », 76 bis, rue des Sts-Pères, Paris VII^e (1952).
- (10) Pour la seule classe de 6^e certains manuels offrent ainsi plus de 5.000 mots dans les Exercices proposés aux malheureux débutants.
- (11) *Humanités-Lettres*, n° 215 (cité par *Cl. nouv.*, p. 230).
- (12) *Humanité-Grammaire*, n° 190 (*ibid.*, p. 231).
- (13) *Deux ans de Latin dans les Classes Nouvelles* (*Cl. nouv.*, n° du 25 juin 48, pp. 197-202).
- (14) Gaston ROCHAS : *La progression des textes* (*ibid.*, p. 210).
- (15) Nous ne trouvons à citer que *Lucius et Quintus* (Hatier). *Les aventures d'Iphicles* (*Építome*, BOUCHET-LAMAISON) *La Vulgate*, adaptée par BIZARD (*in* : *Introduction à l'étude élémentaire du latin*).
- (16) Cf. Les comptes-rendus de MM. CHAMBON (*l. c.*, p. 9), *Exclusions de la grammaire théorique*. — BEAUGRAND (*Classes nouvelles*, *op. cit.*, p. 203) M^{lle} REMBERT (*ibid.*, p. 215). — BOUCHET : *La chasse aux mots* (*Cahiers Pédagogiques* de mai-juin 1951, pp. 5-6).
- (17) *Une semaine de latin en sixième* (*Cl. nouv.*, *op. cit.*, pp. 205-207).
- (18) R. CHAMBON : *Ex cit.*, p. 8, col. 2.
- (19) *Cl. nouv.*, *op. cit.*, p. 209.
- (20) S. DARRE : *Le texte de latin* (*L'Éducateur* n° du 15-1-52, pp. 231, 232) éd. de l'école moderne française, Cannes).
- (21) *Cl. nouv.*, *op. cit.*, p. 211.
- (22) Nous parlons de l'époque moderne. Mais ne retrouve-t-on pas des exercices analogues à ceux qui sont préconisés ici, dans les *Discours latins*, les *disputationes*, les *jeux bibliques médiévaux*, les *Colloques d'Érasme*, etc... ?
- (23) P. CHAMBON : *Loc. cit.*, pp. 9 et 15.
- (24) R. COUSINET est formel sur ce dernier point : « J'ai toujours dit et écrit que, pour ce travail soit efficace, j'estimais, après une longue expérience, que les groupes devaient être constitués, non par le maître, mais librement par les élèves ».
- (25) *Le thème latin et le second cycle* (*Cl. nouv.*, *op. cit.*, pp. 222-226).
- (26) Éditions scolaires E. C. D. L., 76 bis, rue des Sts-Pères, Paris (7^e) l'ouvrage doit paraître au cours de l'été 1954). Les mots « obligatoires » s'inspirent du *Vocabulaire de base* de M. MATHY ; une partie des textes sur lesquels portent les « explorations grammaticales » est tiré de l'*Építome* BOUCHET-LAMAISON (même éditeur).
- (27) J. DELANNOY, dans un paragraphe de son article : « Latin et centres d'intérêt » a consacré quelques lignes suggestives aux possibilités offertes par la géographie à l'enseignement du latin (*Cahiers pédagogiques*, 1-11-49, p. 77).

INFORMATIONS

Le nombre des illettrés étant encore considérable au Portugal, il s'est ouvert l'an dernier une *Campagne Nationale pour l'éducation des adultes* (Campanha Nacional de educação de adultos) qui fait, en faveur de cette éducation une propagande énergique par le moyen d'une revue du même nom mêlant ingénieusement l'agréable au sévère.

On sait que la lutte contre l'analphabétisme est depuis longtemps, une des préoccupations les plus importantes de l'Unesco. Et on ne peut s'empêcher de penser aux efforts faits en même temps par l'Unesco, et par d'autres, en faveur de la télévision et du cinéma. Les enfants de la prochaine génération devront-ils encore apprendre à lire, ou apprendre seulement à regarder ?

Le congrès du *Groupe Français d'Education Nouvelle* se tiendra du 3 au 6 juillet à Paris, au Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm. Les thèmes du Congrès sont les suivants : 1° Ecole et Famille en France et dans quelques autres pays. 2° Le Maître et l'Enfance dans la Société scolaire.

Un cours international pour les cadres des mouvements de jeunesse aura lieu à partir du 14 août prochain à l'Université populaire internationale d'Elseneur, Danemark. Organisé avec la collaboration de l'Institut de l'Unesco pour la jeunesse, il durera de deux à trois semaines.

Le cours aura pour thème « La jeunesse dans la communauté mondiale ». Les conférences et les discussions porteront sur les deux aspects complémentaires suivants : la responsabilité de la jeunesse dans la présente évolution sociale, culturelle et

politique de l'Europe et du monde, et la tâche des cadres et des organisations qui est d'aider la jeunesse à accepter cette responsabilité. Le cours, qui est le cinquième de ce genre, est ouvert à tous ceux qui participent activement ou s'intéressent au travail des jeunes. Les conférences seront faites en anglais, mais il y aura des colloques en français et en allemand. Les conditions de participation sont à demander à M. P. H. K. Kuenstler, Research Fellow in Youth Work, University of Bristol, Institute of Education, 19, Berkeley Square, Bristol 8, Royaume Uni.

Le premier stage d'études international organisé à l'intention des producteurs de programmes de télévision éducative et culturelle aura lieu à Londres du 5 au 24 juillet prochain. La British Broadcasting Corporation et l'Unesco en assurent la préparation.

La télévision présente-t-elle des dangers pour la société ? Est-il possible d'intéresser un public très large de téléspectateurs à des sujets éducatifs et culturels ? Comment remédier à la médiocrité de certains programmes ? Ces problèmes feront, entre autres, l'objet de discussion au cours du stage de Londres.

Un *séminaire de Radio-scolaire* a été organisé le mois dernier par le *Centre d'Etudes radiophoniques de la Radiodiffusion Télévision française*. Les questions suivantes ont été étudiées : Définition, Recherches d'une solution française, Méthodes de travail, vues sur une radio post-scolaire, Programmation.

Les *Journées Internationales de Psychologie de l'Enfant* organisées

par le Laboratoire de Psychologie de l'Enfant de l'École des Hautes Études et la revue « *Enfance* » ont été tenues à Paris, à la Sorbonne et au Musée Pédagogique, sous la présidence du Prof. H. Wallon du 21 au 26 avril, et ont eu le plus grand succès. Plusieurs centaines d'assistants venus de tous les coins du monde, ont participé aux travaux et écouté près de 150 exposés relatifs à la psychologie des enfants normaux et anormaux, et à la pédagogie. M. Cousinet, qui faisait partie du Comité d'organisation, a représenté notre Mouvement, et la Société de Psychologie. Les résumés des rapports présentés au cours des Journées sont déposés à

notre Centre de Documentation ou on pourra les consulter.

La réunion annuelle de la *Gilde française des Faiseurs et Joueurs de pipeaux* se tiendra le jeudi 10 juin, à 14 h. 30, au centre technique des C. E. M. E. A., 66, rue de la Chaussée-d'Antin. La réunion comportera un jeu d'ensemble et une présentation d'exécutions par groupes.

Le 50^e anniversaire de la Méthode Jacque Dalcroze sera commémoré au cours d'un Congrès International de Rythmique et d'un Cours de Vacances qui se tiendront à l'Institut Jacque Delcroze de Genève (44, rue Terrassière) du 2 au 14 août.

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

J. SIMON : *Psychopédagogie de l'orthographe* (Coll. Nouvelle Encyclopédie pédagogique, Paris P. U. F., 1954).

Psychologie, j'y consens très volontiers, et toute la seconde partie, consacrée à cet aspect du problème et complétée par les techniques d'examen dans les cas de déficience orthographique, est excellente, et propre à rendre aux éducateurs les plus grands services. En même temps, d'ailleurs, à fournir de précieuses indications sur toutes sortes de problèmes psychologiques annexes à celui que M. Simon étudie dans son ouvrage. Quant à la pédagogie, j'aurais bien des réserves à faire.

« Bien des efforts restent à faire », écrit l'auteur, en terminant son ouvrage, pour connaître et comprendre les lois de l'acquisition de la langue écrite. « Mais ces lois existent-elles ? Existe-t-il même quelque chose que l'on puisse appeler acquisition de la langue écrite ? qui soit une activité

indépendante, isolable du développement tout entier ? Et les difficultés de l'acquisition de l'orthographe ne viennent-elles pas uniquement de l'enseignement de l'orthographe ? C'est cet enseignement qui est difficile (parce qu'il est généralement absurde), et pas l'orthographe. L'orthographe, ce n'est ni difficile ni facile, ce n'est pas un ensemble de règles à comprendre (p. 49), c'est un certain nombre de conventions et d'usages, qu'on apprend par l'usage, et auxquels on ne comprend rien aussitôt qu'on veut vous obliger à comprendre, parce qu'il n'y a rien à comprendre. Il faut que les enfants s'habituent à ces usages (ce qu'ils font très bien par la lecture, et le travail de groupes), et les observent et les classent s'ils peuvent quand ils les ont acquis. Je continue à penser que pour que les enfants apprennent l'orthographe, il n'est que de ne pas vouloir la leur enseigner.

R. C.

R. DOTTRENS : *Un laboratoire de pédagogie expérimentale* (Coll. Cahiers de Pédagogie expérimentale et de Psychologie de l'Enfant, Neufchatel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1953).

M. Dottrens retrace ici brièvement l'histoire du Laboratoire de Pédagogie expérimentale qu'il a fondé à Genève en 1945, et qui est aujourd'hui dirigé par M. J. Roller. Il indique d'une façon générale les conditions et la méthode de travail du Laboratoire et présente en détail les recherches qui y ont été effectuées sur l'appréciation de l'orthographe, et les résultats obtenus dans cette discipline, sur une épreuve de géographie, sur les connaissances civiques des recrues genevoises en 1949. En outre sont mentionnés en annexe tous les travaux entrepris dans le Laboratoire sur l'enseignement du français, l'arithmétique, l'écriture, l'histoire, l'éducation civique, l'éducation morale, l'enseignement religieux. Beaucoup de matières utiles dans un petit volume, de renseignements, d'indications pour de nouvelles recherches.

R. C.

W. LUSTENBERGER : *Les Principaux Courants de la Pédagogie anglo-saxonne* (Hauptströmungen der Angelsächsischen Pädagogik, Berne, Ed Francke, 1953).

M. Lustenberger a fait dans cet ouvrage œuvre utile d'historien et de pédagogue. Nous manquons d'un travail d'ensemble sur les théories éducatives anglaises et américaines qui sont assez proches l'une de l'autre pour justifier une entreprise de ce genre. M. Lustenberger, qui connaît bien ces théories, les classe de la manière suivante : le naturalisme avec Spencer, puis A. S. Neill (auquel je trouve qu'il fait bien de l'honneur), l'idéalisme surtout avec Horne et

Rusk, le pragmatisme avec James, Pierce et Schiller, l'expérimentalisme avec Devey et Kilpatrick, le nouveau réalisme avec Breed, Russel et Whitehead. Usant d'une méthode rigoureuse, il divise chaque chapitre en une étude de la philosophie, de la pédagogie des théoriciens en ce qu'elles ont de commun, et un examen critique. Je ne dirai pas à M. Lustenberger que je suis d'accord avec lui sur tous les points : je ne vois pas ce que Breed et Whitehead ont apporté de si nouveau, et je ne suis pas convaincu par les critiques qu'il adresse à Dewey. L'essentiel est que son livre soit très bien informé (reposant sur une excellente bibliographie), très bien ordonné, et qu'il soit de nature à rendre de grands services aux étudiants, et même à ceux qui ne sont plus des étudiants.

R. C.

P. JOULIA : *La civilisation européenne occidentale et l'Ecole* (Public. de l'Education Nationale, S. dc 1953).

En conformité avec le traité de Bruxelles conclu en 1948, entre la Belgique, la France, le Luxembourg, l'Angleterre et la Hollande, des rencontres de professeurs ont eu lieu successivement à Asbridge en 1949, à Sèvres en 1950 et à Osterbeck en 1951 en vue de faire appliquer la clause de traité par laquelle les parties contractantes s'engageaient « à associer leurs efforts pour amener leurs peuples à une compréhension plus approfondie des principes qui sont à la base de leur civilisation commune ». M. Joulia, professeur de philosophie au Lycée Jeanson de Saily et directeur de l'excellente collection *Nouvelle Encyclopédie pédagogique*, bien connue de nos lecteurs, rapporteur général, a été chargé de publier un rapport d'ensemble sur ces rencontres. Il l'a fait avec une grande compétence et un souci d'objectivité auquel on

doit rendre hommage, même quand on n'est pas, je ne sais si je puis dire, de son avis, mais au moins de l'avis des professeurs qui ont participé aux rencontres. Dans une première partie sont exposés les principes et examinés les liens géographiques, historiques, économiques, culturels qui unissent les pays contractants. En conclusion M. Joulia résume les conditions, très nombreuses, et, me permettra-t-il de le lui dire, à mon sens difficilement réalisables (surtout quand il s'agit des conditions politiques et économiques), nécessaires à la constitution de ce qu'il appelle *l'humanisme occidental*.

La seconde partie est consacrée à des suggestions pédagogiques qui auront peut-être encore plus de prix pour nos lecteurs. Et nous ne pouvons qu'approuver tout ce qui y est dit de l'utilité des correspondances et voyages d'élèves, des rencontres de professeurs, de l'apport de la documentation audio-visuelle à propos de laquelle les participants se sont si justement montrés sensibles « au danger où pourrait conduire une utilisation trop généralisée. Elle risquerait d'éteindre la curiosité, de retirer souvent la joie de la découverte et de la réflexion personnelle. Utilisés ainsi à contre-sens, ces auxiliaires desserviraient la cause des méthodes actives, préconisées dans certains des cinq pays, et avec lesquelles d'aucuns les confondent, ils iraient à l'encontre même de ces méthodes » (p. 73). M. Joulia passe ensuite en revue l'enseignement des langues et des littératures (en signalant à juste titre la nécessité accrue d'étudier les langues étrangères), l'enseignement de l'histoire, de la géographie et des scien-

ces. Au sujet de l'histoire, il m'est bien impossible d'être d'accord avec les participants aux rencontres. Je n'ai rien à changer à ce que j'ai dit ailleurs, et je ne puis que répéter qu'il y a deux *histoires* : l'histoire des historiens, qui ne regarde que les historiens et où les pédagogues n'ont rien à voir, et l'histoire des écoliers qui ne regarde que les pédagogues et où les historiens ne peuvent intervenir que sur demande. Dans l'histoire des historiens, « la guerre de cent ans, la guerre de Set ans, la rivalité coloniale de la France et de l'Angleterre, les guerres de la Révolution et de l'Empire », (p. 38 n.) peuvent être des événements importants, je n'en sais rien et ne m'en soucie guère, mais ces événements n'ont aucun droit à pénétrer dans l'histoire des écoliers. Et je persiste à penser qu'il n'y a qu'un moyen de favoriser la compréhension internationale grâce à un enseignement historique international, c'est de supprimer les enseignements historiques nationaux.

Mais combien je loue M. Joulia d'avoir, en tant que rapporteur et, sans aucun doute aussi, personnellement, insisté sur la valeur et l'importance de l'éducation artistique. Cette éducation est extrêmement difficile puisqu'elle a pour condition ce qu'il y a de plus individuel en chaque individu, mais il est bien vrai que l'art est plus propre que toute autre activité humaine (puisque la science aide toujours au moins autant qu'à la destruction) à favoriser la compréhension mutuelle entre les peuples (p. 101).

R. C.

ABONNEMENTS 1953-1954

Tous nos abonnements suivent l'année scolaire.
Ecole Nouvelle Française, 1, rue Garancière
C. C. P. Paris 5255-74 — ODEon 54-99

TARIF POUR LA FRANCE : Abonnements.....	650 fr. par an
— de soutien	1.000 fr. —
VENTE au N°	120 fr. —
TARIF POUR L'ETRANGER	750 fr. —

SUISSE : M^{lle} Michèle JOZ-ROLAND,
1, rue Ami-Lullin, Genève
Vente au n°

10 fr. suisses
1 fr. 40 suisse

BELGIQUE : M^{lle} Alice CLARET,
21, avenue de Foestraets, Uccle-Bruxelles
pour E.N.F. c.c.p. n° 609-35
Vente au n°

120 fr. belges
22 fr. belges

Prière de bien vouloir :

- Indiquer s'il s'agit d'un **réabonnement**
- **Ecrire en capitales** tous les noms propres (nom de l'abonné, de sa rue, de sa ville).
- **Suivre exactement la suscription** de l'abonnement précédent, le nom surtout, (particulièrement dans le cas des établissements d'enseignement) pour éviter les envois en double.
- En cas de **changement d'adresse** ou de modification quelconque, joindre l'**ancienne bande et 30 fr. en timbres** (indispensable).
- Toujours indiquer au verso la destination de vos virements.
- **Avertissez-nous si vous désirez ne pas renouveler** votre abonnement le silence étant considéré comme un renouvellement tacite. Pour un désabonnement demandé **en cours d'année**, prière de nous régler les **numéros reçus** (120 frs par numéro).
- Merci de votre soin, qui évitera les erreurs et nous fera gagner du temps.



L'ÉCOLE NOUVELLE FRANÇAISE

1, rue Garancière, Paris (6^e)

EDITIONS DES PRESSES D'ILE DE FRANCE